

La nécessité de renouvellement dans la formation des maîtres

John F. Goodlad

Volume 19, numéro 1, 1993

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031609ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031609ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Goodlad, J. F. (1993). La nécessité de renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 211–224.
<https://doi.org/10.7202/031609ar>

CONCLUSION

La nécessité de renouvellement dans la formation des maîtres

John F. Goodlad
professeur

Université de Washington

Quelques conditions inutiles

Aux États-Unis d'Amérique, le progrès des institutions scolaires vers le statut universitaire est accompagné d'un déclin constant et parfois accéléré dans le statut de la formation des maîtres à l'intérieur de l'université. Pour beaucoup, l'abandon de la formation des maîtres a constitué un rite de passage, allant de l'école normale au centre pédagogique régional de formation des maîtres, au collège d'État jusqu'à l'université d'État. La conséquence en a été et demeure un manque chronique de prestige à la fois pour la formation des maîtres et pour l'enseignement.

Les programmes de formation des maîtres ne doivent pas être mis sur le même pied que les facultés d'éducation, malgré le lien étroit qui existe entre les deux. Les facultés d'éducation les plus prestigieuses, et particulièrement celles des grandes universités privées, ne préparent qu'une poignée de professeurs, en se servant essentiellement de professeurs associés, d'enseignants engagés à temps partiel. Tout professeur ayant la permanence qui accepte (en grande partie à cause de sa loyauté envers l'institution et d'un certain idéalisme) de diriger le programme est souvent considéré par ses collègues comme quelqu'un qui se sacrifie. Au bout de quelques années, il est entraîné par la pression de ses intérêts pour la recherche. Le déclin dans l'attention à la formation des maîtres associé à une appréciation croissante pour la recherche dans les facultés d'éducation dites de pointe s'inscrit en parallèle au rite de passage institutionnel mentionné plus haut (Clifford et Gunthrie, 1988).

Ce statut inférieur attribué à la formation des maîtres sur les campus ainsi que dans les facultés d'éducation des grandes universités transmet un message regrettable aux universités privées et publiques régionales de rang moyen qui forment la plupart des professeurs. Si la formation des maîtres est considérée comme une activité d'une priorité secondaire dans les universités de premier rang, pourquoi serait-elle entreprise vigoureusement dans les institutions régionales? Et si la publication et la recherche constituent la règle du jeu dans les grandes universités, pourquoi accorderait-on un surcroît de mérite et de

rémunération pour la supervision des professeurs stagiaires dans les universités mineures?

C'est le règne de l'ironie et du paradoxe. On nous dit très souvent, et beaucoup le croient, que la compétitivité économique ainsi que l'avenir de ce pays dépendent d'écoles qui, autrefois, faisaient l'envie du monde entier et qui le feront de nouveau à la fin de cette décennie, à en croire le président Bush. Pourtant, tout au long du XX^e siècle et jusqu'à présent, la réforme des écoles et la réforme de la formation des maîtres ont pris des chemins différents comme si les deux n'étaient pas liées de nature (Zu, 1986). Dans la majorité des cas, les universités se détachent de plus en plus des écoles. Dans le livre *The education of american teachers*, aucune des recommandations faites par Conant (1963) ne vise la conduite de l'école secondaire polyvalente qu'il décrivait en détail quatre ans plutôt. De même, les professeurs d'éducation sont restés ostensiblement (et curieusement) détachés du tourbillon des comptes rendus et des propositions de réforme qui suivirent *A nation at risk* (Sizer, 1984). Aujourd'hui, avec nos chefs politiques qui veulent se faire reconnaître comme le président de l'éducation ou le gouverneur de l'éducation, la formation de ceux qui doivent assurer l'enseignement dans les écoles reconstruites se débat pour une place en vue et les recommandations qui s'y retrouvent brièvement ne constituent que les banalités inefficaces des réformes d'autrefois.

Peut-on changer cet état des choses? La réponse rhétorique, «Il le faut», présume quelque peu la question résolue. Une meilleure façon d'y répondre serait «Oui, mais seulement si...». Ce «si» inclut comme perspectives le maintien d'un certain nombre d'initiatives prometteuses déjà en cours et la mise en oeuvre d'autres initiatives à peine envisagées, pour mobiliser une volonté et des ressources qui sont loin de caractériser le renouveau pédagogique à tous les niveaux. L'aspect encourageant de ce scénario futuriste, c'est qu'il pourrait se dérouler pour l'essentiel au cours de cette décennie.

Comment mettre fin à la déroute de la formation des maîtres dans les institutions d'enseignement supérieur

Les initiatives prometteuses discutées plus haut sont apparues surtout dans la deuxième moitié des années 1980. Ce qui sembla d'abord être un éveil de conscience sur le sort des écoles a réuni les doyens et les directeurs des facultés d'éducation des grandes universités et a abouti à la création du Holmes Group, du nom d'un ancien doyen de la Harvard School of Education. L'avant-projet initial du rapport que le Groupe a rédigé en 1986 décrit non seulement les conditions troublantes existant dans les écoles, conditions déjà mises en évidence dans les rapports de plusieurs commissions, mais souleva également d'importantes questions quant à la responsabilité des grandes universités œuvrant dans la recherche. Il est raisonnable de croire qu'au moins quelques-uns de ces doyens cherchaient des réponses aux questions provocantes sur le rôle des facultés d'études supé-

rieures en éducation en Amérique qui avaient été soulevées mais non résolues par Judge de l'Université d'Oxford dans son livre publié quelques années plus tôt (Judge, 1982). Le deuxième avant-projet maintint cette description des écoles mais esquiva la question de la responsabilité de l'éducation dans sa totalité en proposant un travail conjoint avec les écoles régionales pour créer des cadres dans lesquels les futurs enseignants pourraient faire l'expérience de conditions représentatives de la pratique. Ce concept, élaboré dans la version publiée du rapport du Holmes Group (1986), a pris une forme plus claire dans un rapport ultérieur (Holmes Group, 1989) et il a été étoffé dans un volume publié en 1990 (Holmes Group, 1990).

Il existe des parallèles évidents entre le premier rapport du Holmes Group et celui du Carnegie Forum on Education and the Economy paru la même année (1986). Pourtant, ce dernier était empreint d'un sentiment d'urgence plus aigu et d'une rhétorique très proche de celle qui animait certaines parties de *A nation at risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), tout en créant un lien plus étroit entre la formation des maîtres et une réforme nécessaire de l'éducation. Pris ensemble, les deux rapports représentaient un tournant décisif en éducation par le net rapprochement effectué entre la réforme scolaire et la réforme dans la formation des maîtres. Ils ont également impliqué une mise en rapport de l'enseignement supérieur avec les autres ordres d'enseignement, message qui est devenu de plus en plus clair et urgent par la suite.

Pour pouvoir réaliser des collaborations hautement significatives entre les universités et les écoles, il faudra autre chose qu'un recours à la rhétorique, si raisonnable soit-il. La plupart des universités établissent des liens avec les écoles secondaires où elles recrutent leurs étudiants. Mais elles contournent avec précaution les problèmes de réforme scolaire, étant bien sûr soucieuses de ne pas tomber dans ce qui semble être un marécage d'attentes et d'exigences d'ordre politique. Dans les facultés d'éducation, les modes individuels et expérimentaux demeurent les formes dominantes de sélection et de méthodes de recherche. Les professeurs adjoints prennent des risques en étudiant des domaines moins exploités tels que l'étude des salles de classe ou encore celle des écoles prises dans leur ensemble et des systèmes scolaires. Et pourtant, ce sont ces orientations de recherche qui devraient être poursuivies si l'on veut comprendre comment restructurer les écoles. Ce sont uniquement les plus audacieux, et peut-être les plus imprudents, qui osent aller au-delà de la recherche pour s'engager dans le processus de restructuration lui-même.

Néanmoins, il existe des indices de changement clairs et encourageants. L'annonce faite conjointement en 1981 par le président Kennedy et le doyen Atkin sur l'intention de l'Université Stanford de jouer un rôle proactif fondé sur la recherche dans la réforme scolaire, a provoqué des réactions contradictoires aux États-Unis mais a attiré beaucoup d'attention ailleurs. Peu après, l'annonce attentivement formulée et attentivement décodée faite par le chancelier Heyman sur l'avenir de la Faculté d'éducation de l'Université de Californie à Berkeley a suscité

les mêmes réactions que la précédente. Cet avenir était fondé sur un lien plus étroit avec l'école et la pratique pédagogique¹. Ensuite, quelques années plus tard, c'est encore Donald Kennedy qui prenait l'initiative de rédiger une lettre, signée d'abord par trente-sept présidents d'universités et collèges et plus tard par beaucoup d'autres. Sa lettre demandait à ses collègues présidents d'intervenir vigoureusement pour rejeter le concept d'un «progrès» basé sur une prise de distance institutionnelle par rapport à la formation pédagogique². Et dans une entrevue qui a eu lieu à peu près au même moment, Heyman a exprimé sa consternation à propos de mes commentaires, soutenus à l'époque par la recherche, sur la façon dont les universités moyennes à l'échelle du pays considéraient les institutions de recherche telles que la sienne comme un modèle désirable. «Peut-être devrais-je m'occuper de cette question», commenta-t-il.

Peut-être, en effet! L'édition de 1987 de la classification de Carnegie des institutions d'études supérieures présente des données sur 3 388 collèges et universités. Elle fait état à la fois d'une expansion du réseau et d'une poussée ascendante vers la catégorie «recherche et études doctorales» (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1987). Un tel courant parmi d'anciennes écoles normales devenues des universités et des institutions régionales est dans l'ensemble apparu tôt dans la recherche. Il s'associait à une tendance à l'éloignement de la formation des maîtres. Les professeurs en milieu ou en fin de carrière se tournaient de plus en plus vers des objectifs de recherche qu'ils étaient mal préparés à atteindre, au détriment des activités pour lesquelles ils étaient initialement engagés, l'enseignement et la supervision des futurs enseignants. Smith a passionnément écrit sur les forces implacables semblant échapper à tout contrôle, poussant la culture universitaire vers «la recherche pour l'amour de la recherche» (Smith, 1990). On ne peut pas raisonnablement croire qu'un segment important de notre réseau diversifié de collèges et d'universités ainsi que leurs professeurs pourraient et devraient faire de la recherche et de la publication leur préoccupation quasi exclusive. Le moment est devenu opportun pour les différents types d'institutions d'enseignement supérieur aux États-Unis d'examiner et de déclarer quelles sont leurs missions respectives.

Il est encourageant de constater que les présidents et les doyens des facultés d'éducation d'un groupe d'institutions autrefois profondément engagées dans la formation des maîtres, le Renaissance Group, se rassemblent pour réaffirmer cette mission (Renaissance Group, 1989). La plupart d'entre eux entreprennent de former de nouvelles alliances avec les écoles. Les membres d'un autre groupe qui se définissent comme des universités urbaines, par exemple Wright State à Dayton, Ohio, tentent de mettre au point une mission d'enseignement, de service et de savoir orienté vers le bien-être des communautés qui les entourent. Un échange d'opinions et d'expériences est assuré grâce à des colloques annuels et à une nouvelle revue, *Metropolitan Universities*. La liste de leurs priorités comprend l'amélioration des relations et la collaboration avec les écoles et les districts scolaires.

Un appel national aux institutions d'enseignement supérieur pour élargir considérablement le domaine des études reconnues et sanctionnées a été lancé par la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Le rapport rédigé par Boyer (1977) met l'accent non seulement sur l'importance de l'enseignement, mais aussi sur la nécessité pour les professeurs de se repenser eux-mêmes dans leur effort délibéré pour améliorer l'enseignement.

L'ensemble de ces ébauches d'activités nous pousse à croire que les rapports naturels, jusqu'ici négligés, entre les niveaux supérieurs et inférieurs de notre système formel d'éducation s'amélioreront sans doute dans les années à venir. Le souci croissant de rendre la recherche plus attentive aux problèmes urgents de la société et de l'environnement aura probablement un effet sur les écoles. En fin de compte, une attention plus soutenue à l'enseignement soulève des questions sur la formation initiale des enseignants et sur le perfectionnement à tous les niveaux. Mais des questions se posent toujours. L'université est-elle capable d'une introspection critique qui irait au-delà de changements superficiels? La structure de rétribution facultaire est-elle susceptible de déborder le type de culture de *publish or perish* (publier ou périr) qui est devenue prépondérante? En d'autres mots, les sursauts actuels ne sont-ils qu'un bref arrêt au bord de l'autoroute, qui demeurera la route pour l'avenir?

Peut-on compter sur les présidents des universités pour stimuler et maintenir les initiatives décrites précédemment? L'expérience de l'Association américaine pour l'éducation supérieure (American Association for Higher Education) dans ses tentatives pour stimuler une initiative présidentielle pour une réforme de la formation des maîtres, vers la fin des années 1980, nous donne une image ambiguë. La plupart des présidents des collèges et universités dans cinq États qui furent consultés individuellement et en groupes durant une période de deux ans semblaient être à la fois mal renseignés sur la formation des maîtres (et cela, même dans leurs institutions) et incertains quant aux démarches à entreprendre. Comme à peu près tous les présidents et les directeurs interviewés au cours de notre recherche, la plupart d'entre eux ont classé la formation des enseignants très bas sur l'échelle de leurs priorités et parmi leurs préoccupations quotidiennes. Ils étaient tous d'accord sur le besoin d'insister davantage sur l'amélioration de l'enseignement dans leur propres institutions — un objectif considéré par plusieurs présidents comme étant potentiellement lié à leur département ou à leur faculté d'éducation à travers l'avancement de la pédagogie. Mes propres contacts avec plusieurs de ces présidents et avec des individus travaillant comme consultants au projet ne m'ont pas amené à croire que les présidents des universités et des collèges peuvent jouer un rôle de premier plan dans la réforme scolaire ou dans la réforme de la formation des maîtres. Malgré tout, ils sont parmi les acteurs nécessaires. Leur soutien est crucial.

Pressions extérieures et réactions internes

Plus que des facteurs internes agissant dans l'université, des secousses ressenties dans le contexte plus large de la vie sociale, de l'économie et de la poli-

tique sont susceptibles de rapprocher l'éducation supérieure des écoles et de l'engager sérieusement dans la formation des maîtres. Clark constate que l'enseignement supérieur n'a jamais fait d'effort particulier pour se raconter et pour décrire ses fonctions au grand public. Comparé au système en vigueur au primaire et au secondaire (K-12), l'enseignement supérieur est resté assez autonome et protégé par une certaine mystique. Cette condition est en train de changer rapidement. Malheureusement, la curiosité des nombreux groupes intéressés à l'égard de ce qui se passe derrière les murs n'est dépassée que par leur ignorance.

Les problèmes fiscaux au niveau fédéral et au niveau des États ont intensifié la compétition pour le financement parmi toutes les agences sociales. Les domaines ayant des problèmes immédiats demandent une attention plus urgente que le financement des objectifs à long terme, et dans l'esprit de beaucoup, que les bénéfices incertains de l'enseignement supérieur. Un corps professoral vieillissant constitué en grande proportion de professeurs permanents qui n'a pas encore été remplacé par des professeurs adjoints moins coûteux, a haussé la masse salariale des collèges et universités. Les scandales récents en athlétisme et les coûts excédentaires pour remettre à neuf les maisons des présidents ou d'autres cadres supérieurs, ainsi que la publication dans les journaux de listes d'administrateurs touchant un large pourcentage des gros salaires payés aux fonctionnaires, font beaucoup pour rayer les universités de la liste des espèces protégées. La décennie 1990 pourrait être aussi cahoteuse pour l'éducation supérieure que la décennie 1980 l'était pour le système primaire-secondaire (K-12).

Des fonctionnaires élus poursuivent actuellement des enquêtes publiques concernant l'éthos de l'université. D'une part, ils ont l'autorité et la responsabilité vis-à-vis des budgets dont émanent les universités et collèges publics. D'autre part, il est essentiel pour leur réélection de pouvoir rejoindre l'humeur de leur circonscription. Le statut d'institution de «classe mondiale» peut être plein de résonances pour les administrateurs d'une université, son président et son corps professoral, et ne pas avoir le même écho pour un législateur de l'État soumis aux besoins de l'électorat qui désire un plus grand nombre d'étudiants en première année ou qui souhaite que plus d'attention soit portée à l'enseignement.

Deux raisons font que la formation des maîtres mobilise l'attention du public. Premièrement, les futurs enseignants aux niveaux pré et postuniversitaire viennent presque tous des milieux locaux. Deuxièmement, la plupart des nouveaux enseignants demeurent dans l'État ou dans la région où ils enseignent aux enfants des électeurs qui votent pour ou contre les législateurs. Comme je l'ai déjà mentionné, le lien entre les bonnes écoles et les bons enseignants n'a pas encore été vigoureusement pensé et articulé, mais il affectera de plus en plus la prise de position prudente sur le plan politique qui sera adoptée par des présidents en vue de démontrer la haute qualité des programmes de formation des maîtres dans leurs institutions ainsi que le soutien de leurs professeurs. Cela ne

sera pas en soi assez pour élever suffisamment le statut et le prestige de l'entreprise de formation des maîtres, mais il s'agit d'éléments nécessaires.

Il semble qu'il existe une alternative concernant l'avenir de la formation des maîtres sur les campus des collèges et des universités où les fondés de pouvoir et les administrateurs font face à une intrusion de plus en plus grande du public. La première possibilité consiste en une restructuration complète — j'y reviendrai plus loin. La deuxième consiste à délaisser délibérément cette formation avant que les risques existants ne s'accroissent. Ce cheminement est plus facile pour les institutions privées qu'il ne l'est pour les institutions publiques. Mais pratiquement toutes nos universités les plus prestigieuses, tant publiques que privées, ne préparent plus les enseignants des écoles primaires et secondaires ou ne le font que de façon marginale. Un arrêt complet de la formation des maîtres ne représenterait que la reconnaissance d'un état de fait, malheureusement. Il est cependant intéressant de constater quelques indices significatifs d'un éveil qui pointe dans des directions tout à fait différentes, dans un certain nombre de grandes universités.

Comme je l'ai noté auparavant, les conséquences potentielles de la disparition complète ou quasi totale de la formation des maîtres de nos universités les plus prestigieuses donnent à réfléchir. Le message est que cette entreprise n'est pas digne des grandes universités. Pourquoi alors devrait-elle être poursuivie sérieusement dans toutes les universités qui ambitionnent un statut plus élevé?

Deuxièmement, fermer la formation des maîtres dans une université ayant une faculté d'éducation soulève des questions intéressantes sur ce qui resterait alors dans cette faculté. En dehors des milieux universitaires, beaucoup de gens, y compris des législateurs, seraient étonnés d'apprendre que la formation des enseignants est marginale par rapport au fonctionnement de la plupart des facultés d'éducation axées sur la recherche, et qu'elle est assurée en grande partie par du personnel temporaire et subalterne. Certains membres eux-mêmes de la faculté des arts et des sciences que nous avons interviewés furent surpris d'apprendre au cours de nos entrevues que la formation des maîtres ne constituait pas la fonction principale des professeurs d'éducation sur leur campus. Ces membres des facultés d'éducation pourraient justifier ce qu'ils font de façon convaincante, mais leurs arguments ne seraient pas facilement acceptés sur certains campus, et sans doute pas ailleurs. L'argument central de la décision annoncée par le chancelier Heyman de ne pas fermer la Faculté d'éducation à Berkeley était qu'une telle démarche donnerait un mauvais message au mauvais moment, alors que l'urgence d'aborder les problèmes scolaires devenait pressante.

Troisièmement, éliminer la formation des maîtres des facultés d'éducation dans beaucoup de grandes universités pourrait révéler quelques données financières troublantes. La faculté «fantôme» désormais sans fonction libérerait quelques dollars. Mais souvent, on découvrirait que les professeurs assuraient une

charge de cours sans proportion avec les montants dépensés, c'est-à-dire qu'un programme de formation des maîtres dispensé la plupart de temps par des professeurs non permanents pourrait avoir engendré 35 % des cours à un coût équivalant 12 % du budget de la faculté d'éducation. Un ratio professeurs-étudiants de 1 à 16 dans la faculté avant l'abandon de la formation des maîtres pourrait brusquement passer à un ratio de 1 à 10. L'attention portée à de telles données est au coeur même de la préparation d'un budget universitaire. Les publier pourrait encore une fois révéler l'état général de négligence de la formation des maîtres dans un segment important de l'enseignement supérieur.

Il pourrait ne pas être dans le meilleur intérêt, soit de la formation de nos enseignants, soit de quelques-unes de nos principales universités, que celles-ci deviennent des producteurs importants d'enseignants. Peut-être la nation devrait-elle fournir un soutien substantiel à une douzaine ou plus d'instituts d'éducation situés dans les universités, qui seraient dédiés à une recherche portant sur le développement d'un système éducatif en bonne santé, au lieu, par exemple, de créer quelques nouveaux centres indépendants, comme on l'a proposé.

Il est irréaliste pour de grandes universités n'ayant qu'un intérêt et un engagement limités dans la formation des maîtres de prétendre vouloir développer des modèles exemplaires pour les autres. Il existe un historique de telles prétentions, mais peu d'exemples. Des institutions moyennes ayant de vastes programmes de formation des maîtres ne s'inspirent pas dans leur pratique de grandes universités n'ayant qu'un engagement mineur dans la formation des enseignants.

La formation des maîtres à partir de l'université devrait être entreprise sérieusement ou pas du tout: soit on l'abandonne, soit on s'y engage à fond. Les cheminements et les programmes développés seront différents pour les diverses catégories de collèges et d'universités et ils différeront même dans une certaine mesure à l'intérieur de ces catégories.

Depuis des années, et aujourd'hui encore, on propose de remplacer les fonctions de maîtres universitaires par des enseignants mentors. À première vue, ceci a peu de sens. Nous avons été inondés depuis des années par des rapports qui critiquent les écoles et les enseignants d'aujourd'hui. Pourquoi voudrions-nous reproduire ce que nous avons présentement si ce qu'il nous faut, c'est la refonte des écoles?

Prise entre poursuivre l'approche en formation médicale, fondée sur l'apprentissage sur le tas, dominante au début de ce siècle, et suivre un programme d'études au sein de l'université comme l'avait recommandé Flexner en 1910, la médecine a opté pour un nouveau programme (Flexner, 1910). S'il en avait été autrement, la pratique médicale serait encore primitive en comparaison avec ce qu'elle est devenue, heureusement. Même le nouveau National Board for Professional Teaching Standards (Bureau national des standards professionnels de

l'enseignement), en proposant des examens pour déterminer les qualifications professionnelles et le statut des enseignants, a reconnu la valeur de ce qui est aujourd'hui essentiellement la norme pour les professions bien établies.

La combinaison d'un rigoureux contrôle des connaissances, un vaste cursus d'études professionnelles et un stage bien supervisé constituent la meilleure garantie de compétence. De telles exigences fournissent l'assurance non seulement qu'un certain niveau d'études a été atteint, mais que les détenteurs des certificats ont été socialisés en milieu collégial et universitaire, où beaucoup de temps est disponible pour interagir avec ses pairs et avec les professeurs en matière de pratique professionnelle, d'éthique et de tradition (National Board for Professional Teaching Standards, 1989, p. 49).

Mais, selon le rapport du Bureau, ceci ne s'applique pas aux enseignants. Ma question à l'exécutif du Bureau pour en expliquer la raison demeure sans réponse depuis deux ans — probablement parce qu'il n'existe pas de réponse satisfaisante. J'insiste sur le fait que les enseignants de la nation doivent recevoir une préparation tout aussi professionnelle, bien que différente, que celle des médecins, des avocats et des dentistes. Les collèges et les universités doivent alors continuer à jouer un rôle majeur mais beaucoup plus puissant. Ceci exige une restructuration de leurs présentes activités.

La reconstruction et le renouvellement

Et quelle forme prendra cette reconstruction? Il n'est pas question de simplement améliorer ce qui existe présentement. En grande partie, ce qui ne va pas est dû à des pièces manquantes du système ou à des pièces non connectées. Raffiner les pièces en place ou celles qui sont éparpillées ne produira que le même moteur peu performant. Les conditions nécessaires pour son bon fonctionnement doivent être mises en place avant de penser à une mise au point de précision.

Mes collègues et moi avons enchâssé ces conditions dans 19 postulats, c'est-à-dire 19 hypothèses raisonnables portant sur ce qui est nécessaire pour le renouvellement et la conduite de programmes intégrés de formation des maîtres³, tout comme Flexner établit les conditions essentielles à une formation médicale de haute qualité. Celles-ci peuvent être rassemblées en une demi-douzaine: un engagement institutionnel quant au but et aux ressources, avec l'imputabilité des administrateurs et du président; un corps professoral responsable représentant les arts et les sciences, l'éducation (surtout la pédagogie) et la pratique dans les écoles primaires et secondaires; un groupe clairement identifiable d'étudiants engagés, soigneusement sélectionnés et suivis de près; un programme détaillé d'études générales, de contenus spécifiques ainsi que des études pédagogiques reliant de façon cohérente la théorie et la pratique et adaptées à une mission fondée sur des conceptions pratiques et idéales de l'éducation dans les écoles;

des écoles d'application ou des écoles «d'enseignement» suffisantes pour fournir un éventail d'expériences pédagogiques à tous les étudiants admis aux programmes et une infrastructure d'État d'un grand soutien qui s'abstient de spécifier les exigences des programmes.

Ces conditions essentielles sont largement absentes de la formation des maîtres de nos jours. S'opposer à ces conditions signifie accepter la situation insatisfaisante que nous vivons et que nous avons vécue. Parmi l'échantillon représentatif des institutions que nous avons visitées, aucune n'avait toutes ces conditions; certaines n'en avaient aucune; quelques-unes en avaient, mais à un degré peu satisfaisant; moins nombreuses étaient celles qui en avaient une ou deux développées de manière satisfaisante.

Chacune de ces conditions a été approuvée par des groupes ayant de la visibilité. Par exemple, comme je l'ai déjà mentionné, l'American Association for Higher Education avait reconnu le leadership des présidents des collèges et universités et elle avait lancé une initiative pour l'encourager. Le Holmes Group a fait des écoles de développement professionnel une plaque tournante pour la réforme de la formation des enseignants. La California Commission on the Teaching Profession (1985) a recommandé que l'État se retire de la prescription des programmes de formation des maîtres. Mais, rassembler toutes ces conditions dans un contexte positif et dans un programme cohérent de formation des maîtres nous amène sur le terrain délicat des intérêts humains et des processus qu'il incombe de mobiliser dans la poursuite de l'intérêt commun. Nous faisons face ici aux problèmes d'attitude et de chasse-gardée, où plane l'ombre permanente du système de rétribution.

En abordant les résultats troublants de notre recherche, j'avais décidé qu'ils devaient être attaqués de front dès le début et ne pas être laissés au hasard ni au choix. J'avais proposé alors la création, au sein de chaque université, d'un centre de pédagogie rassemblant les acteurs, le budget et les conditions de soutien explicitées dans les 19 postulats. Les processus nécessaires de renouvellement commenceraient, alors, par un engagement de toutes les parties appelées à mettre en place ces conditions. Si le renouvellement devait débiter sans les éléments essentiels et si ces éléments étaient imparfaits, il ne deviendrait jamais solide.

À peu près deux ans avant la publication de nos résultats et recommandations, un comité représentant le Center for Educational Renewal, l'American Association of Colleges for Teacher Education, et l'Education Commission of the States a commencé à travailler sur une initiative destinée à la mise en place des conditions. Ce travail a abouti à une stratégie en deux parties qui a débuté en 1990 et qui bénéficie actuellement du soutien financier d'Exxon Education, de Mertz-Gilmore et de Southwestern Bell Foundations.

La première partie a encouragé et financé par de petites subventions le dialogue sur la réforme de la formation des maîtres dans plus de 20 États. La

deuxième a été dépassée par des événements inattendus mais encourageants. Le plan initial était de repérer six institutions et de les inviter à se joindre à nous dans le renouvellement de la formation des maîtres. Celles-ci et d'autres qui s'ajouteraient chaque année deviendraient membres du National Network for Educational Renewal, créé en 1985, et qui comprend déjà une douzaine de partenariats école-université engagés dans le renouvellement simultané des écoles et de l'éducation des formateurs (Sirotnik et Goodlad, 1988). Mais quand la nouvelle de ce plan s'est répandue, le goutte-à-goutte des demandes d'informations s'est vite changé en rivière, puis en inondation. À compter du 15 avril 1991, environ un cinquième de toutes les institutions de formation des maîtres aux États-Unis avait demandé et reçu en retour (comme produit de notre planification révisée) une longue lettre et une liste de questions auxquelles devraient répondre tous les sites pilotes potentiels. Les demandes de renseignements continuent de rentrer et nos plans ont changé encore une fois. Nous avons choisi le groupe initial de sites et nous allons continuer à sélectionner d'autres sites à partir des demandes que nous avons présentement (en fonction de six ou huit par an), et cela pendant plusieurs années à venir.

Un autre changement dans la planification se rapporte aux candidats sérieux qui n'étaient pas retenus dès les premiers tours. Sur la base de ressources qui sont encore à obtenir, nous créerons et fournirons plusieurs types de soutien en réseau à un groupe plus large de sites affiliés. C'est à partir de ces derniers que les sites pilotes ultérieurs seront sélectionnés. Mais nous prévoyons que certains membres du réseau des affiliés pourraient fort bien accomplir plus que ceux faisant partie du réseau pilote auquel nous fournirons un niveau de soutien plus important.

Notre initiative comprend et recoupe plusieurs autres: par exemple celles du Holmes Group et du Renaissance Group, du Project 30 de l'American Association of Colleges for Teacher Education (comprenant à la fois des écoles d'éducation et des écoles d'arts et sciences). Un grand nombre des collèges (*liberal arts colleges*) qui ont traditionnellement préparé une proportion significative de nos enseignants sont maintenant engagés dans une sérieuse démarche d'introspection; plusieurs ont demandé des renseignements sur notre initiative. L'Association of American Colleges a relancé l'objectif, plutôt délaissé depuis un certain temps, d'atteindre les futurs enseignants au niveau du baccalauréat (Johnson, Spalding, Paden et Ziffren, 1989). Les colloques et les projets spéciaux de l'American Association for Colleges of Teacher Education s'orientent maintenant vers la réforme avec une intensité qu'on n'a pas vue depuis des années. Le National Council for Accreditation of Teacher Education est en train de faire, par une remise en question de son rôle, l'étude plus rigoureuse des collèges et universités qui cherchent un renouvellement de leur accréditation. Il est raisonnable de croire que l'ampleur et la sincérité du dialogue présentement en cours aboutiront à une reconstruction en profondeur de l'entreprise de la formation des enseignants, au cours de cette décennie, et au renouvellement continu nécessaire, dans le siècle à venir.

Quelques défis de taille

Les expériences de mes collègues et les miennes, depuis la fin de la recherche présentée plus haut, nous amènent à penser que cette reconstruction ne sera pas facile. Un résumé des principaux problèmes et des obstacles majeurs retourne essentiellement l'image des points mis en lumière par notre recherche. En substance, ce que nous avons constaté qui ne va pas et qu'il faudrait faire aller est très difficile à obtenir.

Premièrement, même si le syndrome de *publish or perish* des grandes universités n'a pas encore produit un flot de recherches importantes dans les universités régionales, il est clairement en train de détourner l'attention hors de l'enseignement et du service. La rhétorique compensatrice sur l'importance de l'enseignement et l'attention à prêter aux étudiants n'ont pas encore changé cette éthique. Par conséquent, même dans les institutions qui sont séduites par notre travail et par nos plans, les membres du corps professoral se montrent prudents, dans leur réaction, au vent de réforme dans la formation des maîtres.

Deuxièmement, le marché du travail des diplômés au doctorat des grandes universités a été et continue d'être d'abord dans les universités régionales. Même si un nombre croissant de ceux-ci ont fait une recherche utile sur les écoles, ces nouveaux membres du corps professoral ne confèrent pas une haute priorité au travail dans les écoles et à la participation aux programmes de formation des maîtres. En effet, plusieurs parmi eux se sentiraient mal à l'aise dans un cadre scolaire. Relativement peu d'entre eux ont la préparation et le désir de travailler pour développer le partenariat entre école et université, et entre écoles, ce qui constitue une part importante du plan de renouvellement.

Troisièmement, la formation des maîtres telle que pratiquée de nos jours s'ajuste aux normes des facultés des arts et des sciences, non pas à celles des écoles professionnelles. Les étudiants établissent l'horaire de leurs cours d'éducation et leurs expériences sur le terrain, y compris le stage d'enseignement pour les futurs enseignants du secondaire, en fonction des exigences des cours dans le domaine de la formation générale et de leurs champs de spécialisation disciplinaire. La conduite de la formation des maîtres ne peut pas changer sans remettre en question ces normes. D'après moi, une réforme qui doit se contenter d'un ajustement continu sera non seulement mineure mais épuiserait également les réformateurs potentiels. Seules des mesures catégoriques comme la mise en veilleuse des programmes existants et la création de nouveaux programmes seront effectives dans la plupart des cas. Mais de telles mesures peuvent tout simplement être intolérables pour les structures déjà en place, donc incapables de les alimenter.

Quatrièmement, la cacophonie des appels au changement, en plus d'une prédisposition égalitaire à prêter attention à tous également, peut conduire à bloquer le développement d'une vision commune. Ce point présentera un problème particulièrement aigu dans les domaines où différents groupes n'ayant

jamais résolu un problème ensemble doivent se réunir pour solutionner des problèmes auxquels aucun groupe n'a jamais fait face auparavant. Réunir le personnel des écoles et celui des universités dans des écoles associées pour ensuite renouveler à la fois ces écoles et la formation des maîtres constitue sans doute le défi le plus exigeant de tous.

Cinquièmement, il devient clair que les personnes qui ont démontré leur capacité comme dirigeants sur un aspect du plan de réforme doivent apprendre à exercer leur leadership dans d'autres domaines moins familiers. Elles pourraient être peu disposées à révéler leurs limites, dont elles sont conscientes, dans ces autres domaines. Par conséquent, les efforts pour fournir la formation nécessaire doivent être exercés avec grande sensibilité et délicatesse. Pourtant, pour qu'elle réussisse, la préparation des dirigeants actuels à leurs tâches constitue une composante indispensable du programme total.

Il est ironique de constater que des problèmes fiscaux importants caractérisent virtuellement chaque État, la plupart des collèges, des universités et des écoles régionales. Le mouvement de réforme pédagogique des années 1960 a vacillé tard dans la décennie pour s'éteindre au cours des années 1970. La possibilité de réforme et de renouvellement durant les années 1990 dépend en grande partie du redémarrage d'une économie actuellement en état de siège. Notre objectif est de soutenir l'impulsion présente le temps qu'il faudra pour que l'économie se redresse.

NOTES

1. Heyman mentionnait le 13 janvier 1982, dans un mémo à l'*Academic Senate* de l'Université de Californie à Berkeley: «une université excellente et sûre d'elle-même [...] peut être fière d'avoir en son sein un corps professoral productif et enthousiaste qui cherche par des moyens appropriés à confronter les problèmes sérieux de l'éducation en Amérique» (p. 4).
2. Il s'agit d'une retombée d'un colloque au Spring Hill Conference Center près de Minneapolis. Voir American Association of Institutions of Higher Education (1987).
3. Voir particulièrement les chapitres deux et huit dans Goodlad (1990).

Références

- American Association of Institutions of Higher Education (1987). The letter: 37 presidents write... *American Association of Institutions of Higher Education Bulletin*, 40(3), 10-13.
- Boyer, E. L. (1977). *Scholarship reconsidered*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- California Commission on the Teaching Profession (1985). *Who will teach our children?* Sacramento, CA: California Commission on the Teaching Profession.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st Century*. New York: Carnegie Corporation.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1987). *A classification of institutions of higher education*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clifford, G. I. et Gunthrie, J. W. (1988). *Ed. school*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Conant, J. B. (1959). *The american high school today*. New York: McGraw-Hill.
- Conant, J. B. (1963). *The education of american teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Flexner, A. (1910). *Medical education in the United States and Canada*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Holmes Group (1989). *Work in Progress: The Holmes Group one year on*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Johnson, J. S. Jr., Spalding, J. R., Paden, R. et Ziffren, A. (1989). *Those who can*. Washington, DC: Association of American Colleges.
- Judge, H. (1982). *American graduate schools of education*. New York: Ford Foundation.
- National Board for Professional Teaching Standards (1989). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*. Detroit/Washington, DC: National Board for Professional Teaching Standards.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Renaissance Group (1989). *Teachers for the new world: A statement of principles*. Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa.
- Sirotnik, K. A. et Goodlad, J. I. (dir.). (1988). *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns*. New York: Teachers College.
- Sizer, T. R. (1984). High school reform and the reform of teacher education. In *Ninth Annual De Grarmo Lecture* (p. 8). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Smith, P. (1990). *Killing the spirit*. New York: Viking.
- Zu, Z. (1986). *Teacher education reform in the United States (1890-1986)* (Occasional Paper n° 3). Seattle, WA: Center for Education Renewal, College of Education, University of Washington.